



TITLE:

[研究論文]教育哲学の言語と教師の言語による対話を通した「別の仕方での教育」：『自己を超えて』が提示する「沈黙」の教育実践をめぐって

AUTHOR(S):

山本, 一成

CITATION:

山本, 一成. [研究論文]教育哲学の言語と教師の言語による対話を通した「別の仕方での教育」：『自己を超えて』が提示する「沈黙」の教育実践をめぐって. 臨床教育人間学 2015, 13: 23-30

ISSUE DATE:

2015-03-27

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/218060>

RIGHT:

教育哲学の言語と教師の言語による対話を通した「別の仕方での教育」

—『自己を超えて』が提示する「沈黙」の教育実践をめぐって—

山本 一成

1. 教育哲学の言語としての「沈黙」

本論文は、ポール・スタンディッシュの著書である『自己を超えて』（スタンディッシュ、2012）に対し、「教師の言語」によって応答することで、『自己を超えて』の語りが開く教育実践への応用の可能性を検証しようとするものである。この目的を達成するために、以下では、スタンディッシュが提示する「沈黙」概念について、積極的な意味でその「限界（limit）」^{1）}を明らかにし、教師としての“私”が提示する〈沈黙〉概念と対話させることによって、「限界」を超える、より豊かな沈黙の可能性を見出すことを目指す。

以上の議論を行うにあたり、まずは『自己を超えて』が提示する「別の仕方での教育」をめぐる議論についてまとめ、その言語がもつ「限界」について検討することとしたい。

（1）『自己を超えて』の意義と課題

スタンディッシュは『自己を超えて』の目的を、二つの探求という視点から説明している。一つはハイデガーとウィトゲンシュタインの思想をより良く理解することによって、現代の世界が抱える諸問題を捉えなおすこと。そして二つ目は、言語と自己に関する諸問題の分析を通して、未来の発展を決定づける要素である教育の理論と実践の理解を深め、その再方向づけを行っていくことである（p. 24）。スタンディッシュは本書の目的が、これら二つの探求を互いに高め合うような形で、異なる語り方を通じて書くことによって、達成されるものであるとしている（p. 23）。

そして、スタンディッシュは『自己を超えて』の中で、哲学的な議論と実践的な問題とを結び付けるという作業を注意深く行い、現代の諸問題とそれが反映される場である教育について再考するための、いくつかの視点を提供している。その中でも特に重要なのは、教育における「交換のエコノミー」と「過剰のエコノミー」という、二つのエコノミーの次元である。スタンディッシュによれば「交換のエコノミー」とは、管理主義や合理主義として顕在化するように、教育を測定可能な学習や行為遂行性に還元する思考様式である（p. 562）。このような様式は、学習の効率性を高め、技能の獲得や学習成果の品質保証を行う教育形態を推進するものである反面、教師や生徒の思考の対象を予測可能な全体性に回収することで、学習成果の評価に関わらない知識の探求や学びへの熱意を失わせることになる。一方、そのような交換の構造の内に閉ざされた思考様式を超えた次元として「過剰のエコノミー」が想定される。「過剰のエコノミー」は、ひとつはレヴィナスが述べるような絶対的な「他性」（p. 571）として、もうひとつはニーチェが述べるような無秩序であり創造的で破壊的でもある「強度」（p. 577）として捉えられている。前者は教育において科目が「応じれば応じるほど深まるような責務と責任」（同）によって条件づけられているということに注意を促す点で、また、後者は教えることの経験が「追及すればするほど強度を高めていくような欲望」（同）に条件づけられていることを示す点で、「交換のエコノミー」から区別される。スタンディッシュは、教育が、「交換のエコノミー」を基礎づける「合理的-断定的思考様式」（p. 441）には還元不可能な次元との接点をもつことを示すことによって、「他者を志向する／別の仕方での教育」（p. 540）の可能性を開こうと試みた。このような主張は、現代を生きる私たちの思考様式について再考する上で、また教育にかかわる者がその実践について再考する上で重要な視点を提供するものである。

しかし、二つのエコノミーとその交錯によって、教育を捉えなおそうとするスタンディッシュの議論にはひとつの疑問が生じてくる。それは、本来であれば交錯することのない「交換のエコノミー」と「過剰のエコノミー」がどのようにして接点をもつことができるのかという疑問である。贈与が常に交換の枠組みに回収されていくように、「交換のエコノミー」は常にすべての出来事を閉ざされた構造のうちへと回収しようとするものである。

このような思考様式において、「他性」や「強度」の次元が入り込む余地は原理的に保障することができない。スタンディッシュは純粹贈与の不可能性に触れつつ、その不可能性を見失うことなく、希望をもって認識することによって、閉ざされたエコノミーから抜け出すことができるのだと述べている (p. 568)。また、スタンディッシュは本書の中で一貫して、「合理的-断定的思考様式」への過剰な信頼を批判し、「受容的-応答的思考様式」(p. 399)の価値を適切に理解することが、教育の転換を導くものであると主張している。しかし、常に「交換のエコノミー」に回収されていく教育実践の中で、教師はいかにして「受容的-応答的な思考様式」を発揮し、「過剰のエコノミー」との接点を実践にもたらすことができるのか。

このような問いに対して、スタンディッシュが提示する答えはある種の“もどかしさ”を抱かせるものである。たとえば、スタンディッシュは、「受容的-応答的思考様式」にかかわる徳として「慎み深さ (humility)」(p. 30)を提示している。「慎み深さ」は、言語を絶する世界の神秘を受容し (p. 55)、彼方にあるものの感覚を呼び起こし (p. 65)、より豊かな生活の条件である受容性を育む (p. 67) のものであると評価されている。しかし、スタンディッシュは、「慎み深さ」の必要性を主張しつつも、教師がこのような徳を身につけるべきであるということには言及しない。「慎み深さ」の役割について説明しつくすことはできず、むしろそれは説明の終結の先にある「言語の限界 (limit of language)」の神秘を保存するものである (p. 467)。「慎み深さ」の徳は、必要であるが、それを身につければよいわけではない。「二つのエコノミー」の交錯点を探り、「私はどう行為すればよいのか」を省察する教師にとって、スタンディッシュの言う徳を自らの実践に組み入れていくことはかなりの困難が伴うように見える。

(2) 「言語の限界」の思想と、異なる言語の架橋を通した教育哲学

以上のような課題を見出すことによって、筆者は『自己を超えて』が理論的に不完全なものであることを示そうとしたのではない。また、『自己を超えて』の理論が非実践的、非現実的なものであることを批判しようとするのでもない。むしろ以上の論点は、『自己を超えて』がもつ積極的な意味での「限界」として捉えられるべきものであり、スタンディッシュ自身が依拠する「言語の限界」(p. 101)の思想にかかわるものであると考えることができる。本論文が目指すのは、『自己を超えて』における教育哲学の言語の「限界」を明示し、教師の言語との対話によってその「限界」を超えた豊かな地帯を探ろうとするものである。

「言語の限界」とは、「それなくしては言語がありえないような、範囲を限定する限界」(p. 466)のことである。このことは次の3つの肯定的意味として整理される。一つは、物を名づけるということが、物を思考の中で取り扱うための条件になっているということ。二つめは、何かを呼ぶということが、差異を立ち現せ、同一化の限界を定めるものであること。すなわち、そう呼ばれうるものの限界を設定するという。そして、三つめは用いられる表現における文法の軌道が、世界の外延を定めるということである。そして、これらの3つの意味での限界は単一の方法で定められるのではなく、多様な言語ゲームにおけるそれぞれの観点から定められる。限界を定めるのは世界の論理構造ではなく、多様な言語ゲームにおける実践であり、言語自身が言語を包括的に説明し尽くすことはできない。限界の起源と言語の創出的性質は常に神秘として残されることとなる (p. 467)。

以上の言語についての分析によって、スタンディッシュは「言語の限界」を「慎み深さ」の徳と深く結びつけて論じている。それはウィトゲンシュタインの「語りえぬものについては、沈黙しなければならない」という言明によって体现されている (p. 470)。スタンディッシュはウィトゲンシュタインのこの一文を、倫理的なものの価値を貶めるものとして、あるいは倫理的な語りを放棄するものとして解釈するのではなく、言い表しえないものへの気づきによって、世界への「受容性」を開くものであるとして評価している。「言語の限界」への気づきは、語りえないもの前での沈黙として、「受容的-応答的な思考様式」を体现するのである。

以上の「言語の限界」の思想は、『自己を超えて』における論題であるだけでなく、スタンディッシュが『自己を超えて』を書く、その書き方の中にも注意深く織り込まれている。スタンディッシュは、哲学の言語、教育哲学の言語、教育者の言語の様式の間に「断絶性」(p. 259)を認めつつ、それらの言語を「架橋」(p. 19)することを目指したと述べている。それは「思想が自らのことばでもって提示されること」(p. 100)、すなわちハイデガーやウィトゲンシュタインといった哲学者たちの言語から距離をとって中性化することなく考察しつつ、実

践にかかわる教育者を念頭に置き、教育の諸問題に取り組むという困難な作業である。このような作業には、スタンディッシュ自身が述べるように「書き方における軋み合うずれ」(p. 19) が伴うものであり、哲学の言語と、教師の言語とを向い合わせることで、ある種の「不快感」(p. 259) が生じるものである。スタンディッシュは、哲学の言語を実践に都合よくあてはめて解釈し、実践の問題に応用しようとするのではなく、それぞれの言語によって思考しうる範囲を注意深く洞察し、それぞれを向かい合わせ、接点と葛藤を見出す中で、『自己を超えて』を書いている。このことは、スタンディッシュ自身の「言語の限界」の思想の一貫性を示すものであると同時に、その帰結として、スタンディッシュ自身の言語（『自己を超えて』が提示する言語）にも「限界」を生じさせるものである。

先述した教師にとっての“もどかしさ”は、このようなスタンディッシュの用いる言語の「限界」に由来するものであるように思われる。スタンディッシュは「慎み深さ」をはじめとした「二つのエコノミー」の接触を可能にする徳を、教師の属性や実践の指針として論じるのではなく、教育についての「考え方」「理解の仕方」を与えるものであるとして注意深く論述している。「慎み深さ」は豊かな生と教育をもたすために必要な徳であるが、スタンディッシュは教師がそれを身につけるべきだとは言及しない。ここでスタンディッシュが立ち止まるのは、ウィトゲンシュタインが倫理的な問題に関する言明を一人称で行ったように、倫理的なことがらを世界の外側に置く姿勢である。「倫理的なことがらについての最終的な沈黙は、無関心の反映ではない。むしろそれは、言語の限界を超えるものに対する畏敬の表明なのである」(p. 96)。スタンディッシュは実践の問題へ積極的に取り組みつつ、教師がどう行為すべきかを語ることを前にして沈黙する。これはスタンディッシュ自身の一人称の沈黙であり、自らが語りえないものを前にした沈黙、自らの言語の「限界」への気づきに基づく沈黙であると考えることができる。スタンディッシュは、哲学の言語、教育哲学の言語、教育者の言語を架橋したが、それによってすべての語り方で語ることでできる著書を実現したのではない。著書は一人称の著者によって書かれるものであり、著書に基づく言語は著者が引き受ける言語ゲームの中で「限界」をもつものである。『自己を超えて』の目的は、言語の分析を通した教育の理解と方向づけであり、スタンディッシュが引き受ける言語は、言語の分析によって思考様式を提供する、教育哲学の言語である。“教師はどう行為すべきか”という問いは、このような言語によっては語ることでできないものとして、世界の外側に置かれることとなる。ここに教育哲学の言語と教師の言語の断絶の地点を見出すことができる。“教師はどう行為すべきか”という問いは教師の生にとって核心的なものであり、教師の言語はこの問いを世界の外側に置くことはできない²¹⁾。

以上のような言語の「限界」は、決して否定的なものではない。スタンディッシュは異なる言語の断絶の経験は、「より深い次元において、テキストが必然的に応じざるを得ないような他者性に開かれた状態を思い起こさせる」(p. 259) ものであると述べている。スタンディッシュの語りは、他者性を受容することによって新たな「到達可能性」(p. 101) を開示する、「受容的-応答的思考様式」による語りである。スタンディッシュの提示する教育哲学の言語のより実践的な地平を明らかにするには、教師の言語との対話が必要である。“交換のエコノミー”と“過剰のエコノミー”を架橋するにはどうすればよいのか”という問いは、“私自身”が教師の言語の様式を引き受け、ひとりの教師として応答することによって、探求することが可能になるものである。

(3) 「沈黙」と「別の仕方での教育」

そして、「別の仕方での教育」という関心を共有する教育哲学の言語と教師の言語が向かい合う地点として注目できるのが、「沈黙」の概念である。先に述べたように、「沈黙」は言い表せないものへの気づきを伴う点で「慎み深さ」と結びつくものであり、「受容的-応答的思考様式」を体現している。それは交換に閉ざされたエコノミーに亀裂を入れる点で、「別の仕方での教育」を導く可能性をもっている。そして、「沈黙」は「受容的-応答的思考様式」を体現する、発話行為の一面でもある。スタンディッシュ自身の言語観の核心にあり、実践的な含意をもつこの概念に注目することは、本論文の目的に関し重要な示唆を与える。

スタンディッシュは「沈黙」概念の説明としてリア王とコーディーリアの対話を取り上げている (p. 472)。リア王が3人の娘に自分への愛を公にするよう求めた際、一番下の娘であるコーディーリアは、自分の愛が口にてきるよりも重いものであるとして語ることを拒んだのだった。

コーディーリアの沈黙は、語らないことを通して何かが差し控えられていることを明らかにするという発話の一面であり、「話すことができる者の沈黙」(p. 483)である。つまり「沈黙」は、ひとつの言語行為として捉えることができるのだ。そして、スタンディッシュはハイデガーに依拠して「沈黙を守ることは、聴くことにも関わっている。自分一人で引きこもるのではなく、自分自身を超えるものを受容するのである。」(p. 483)と述べている。沈黙を守るには「良心の呼び声」を聴く決意が求められるのであって、空談に押し流されているときには、この受容性は失われている。そして、沈黙を守る態度は、自己に回帰する存在の仕方ではなく、私たちの注意が自己の外へと引き寄せられていく有様を示すものである (p. 485)。聴くことにおいて、何が私たちの注意を引きつけることになるかは予想することができない。自己を超えたものに注意を向けていくことは、「存在することの不確実性」に対して応答していくことであって、「私自身の無」を受け入れるという態度を伴うものである。

「合理的-断定的思考様式」においてこのような事態は、自己の制御や支配への欲求を阻害し、嘆かわしい偶然性をもたらすものとしてネガティブに捉えられる。これに対し、「受容的-応答的思考様式」にとつて、このような受け入れの感覚は「強さの表明」であると同時に「強さの源」でもある (p. 489)。「受容的-応答的(女性的)思考様式」は別の存在の仕方の可能性を示すものであり、それを通じて支配の要求が諦められることによって、自由は達成される。」(p. 498)と述べられているように、「沈黙」は、「私自身の無」を受け入れると同時にそれが「人間の生活がもつ躍動性」において意味をもつという点で、「他者を志向する／別の仕方での教育」(p. 536)の可能性に開かれたものである。

以上のように「沈黙」は「別の仕方での教育」を開く契機であり、閉ざされた自己、閉ざされたエコノミーを超えた「過剰のエコノミー」との接点をもたらす言語行為の様式であると捉えることができる。

(4) 教育哲学の言語としての「沈黙」の限界

スタンディッシュは「沈黙」が「別の仕方での教育」を導くものであるとしつつ、ここでも「教師が沈黙すべきだ」と述べることはない。「沈黙」を「交換のエコノミー」を超える超え方として語ってしまうことは、「慎重深さ」をもった存在の仕方を、制御可能な技術として閉ざされた構造の側に引きもどすことになるためである。ここに再び教育哲学の言語の「限界」が立ち現われてくるように思われる。それは「別の仕方での教育」について「沈黙」という教師の行為にかかわることばで論じつつ、それが教師の行為を指示する形で語られたとたんに、「沈黙」ということばの無限に開かれた豊かさが失われるというジレンマである。ここでもやはり、「教師がどう行為すべきか」は『自己を超えて』の言語の外にある。『自己を超えて』の教育哲学、そして「沈黙」という概念は、教師の行為の仕方ではなく、あくまで思考の仕方を指示するものとして限界づけられている。

しかし、教師としての私が「沈黙」概念と向き合うとき、それは次に教室で子どもと向き合う際に自分自身がいかに沈黙するか、という行為の仕方と切り離して考えることのできないものである。たとえそれが、「身につけるべき技術」として語られているのではないにせよ、教師は「沈黙」ということばを、自らの次の実践、次の行為の文脈の中において受容せざるを得ない。スタンディッシュが述べるように「読むものが意味をなすために、人は不可避免的に、ある特定の側面に関し、世界についての知識を持ち込まねばならない」(p. 149)のであって、テキストやそこに記される記号、概念の受容に際しては、読者の生活の背景が不可避免的に入り込むことになる。哲学者の言語と教師の言語が、「沈黙」という概念において対面するこの「もどかしさ」や「不快感」は、それを放置することで理論と実践の分離をもたらし、双方の言語に否定的な意味での「限度」をつくりだすものとなる。しかし、異なる語り方で語られる「沈黙」ということばが、より豊かな意味をもち、異なる言語がお互いを高め合うような探求を行うことができれば、それぞれの言語の「限界」が超えられていくことになろう。ここではそれを可能にするために、教師自身が具体的な教育実践における〈沈黙〉の事例を振り返り、それを教育哲学の言語としての「沈黙」と対話させることで、より豊かな教育実践の在り方を模索することを試みる³¹。「われわれは判断することを通してことばを行使する」(p. 538)のであって、「沈黙」という概念もまた、教師の実践的判断の文脈から対話的に問い直されることによって、より豊かな可能性をもつものとなる。以下では教師としての「私」の省察という応答形式によって、「沈黙」という言語行為の意味について検討し、「別の仕方での教育」の実践の仕方を探って行きたい。

2. 教師の言語による応答

(1) 「沈黙」ということばが想起させた私の教育実践

以下で述べるのは、私がある幼児教育施設で教師として働く中で経験した実践の記録である。以下の事例をもとに、「沈黙」ということばについての対話から導かれる教育実践のあり方について考察する。

2009年3月2日 ひな人形づくり

子どもたち全員で、折り紙でひな人形をつくる活動をする時間になる。子どもたちは年齢に関係なく5～6人ほどのグループに分かれて6つの机につき、1人のスタッフが前に立って作り方を説明する。異年齢混合でつくることもあり、折り紙を三角に3つ折りして胴体と手を作り、その先に丸い画用紙を貼り付け顔を描くという、簡単な方法で作れるよう事前に準備をしていた。

私はいくつかの机の側を歩いて、子どもたちがうまく作れているかどうかを見て回っていた。簡単な方法とはいえ特に年少（3歳児クラス）の子どもたちはつくり方がわからなくなる子どもが多く、机の間を歩いているといろいろなところから、「先生、ここどうやって折るん?」「わからへん」という声が聞こえてくる。年長（5歳児クラス）で折り紙が上手なチヒロが座っていたので、「わからへん子がいたら教えてあげてな」と声をかけつつ、自分でも年少の子どもに折り方を教える。いろいろなところで折り方がわからなくなっている子どもがいたのであわただしく、なるべく多くの子どものケアをしなくては、と気持ちが焦ってくる。年少のタケシが折り方がわからないというので手順を教えていたところで、ふと、となりにいた年少のトミコを見ると、四角くくしゃっと折った折り紙に丸い画用紙を貼り付けようとしているところだった。それを見た私は焦って、「違うよ、三角に折って、その先に顔をつけるんだよ」と言おうとしたが、その瞬間、私は喉まで出かかった言葉をぐっと飲み込んだ。トミコはそのままぐっと腰をかめ真剣な表情で画用紙を貼り付け、そこにクレヨンで一生懸命にお内裏様の顔を描き始めた。その姿には周りに目をくれずに集中して自分の作品を作ろうとする雰囲気漂っていて、私はトミコの気持ちを止めずに良かったと思い、また別のテーブルを見回りに行った。

しばらくたって子どもたちがひな人形を作り終えてきたとき、まっさきにトミコが私の方にやってきて、嬉しそうな顔で「できた!」とお内裏様とお雛様を見せてくれた。お内裏様には、四角い胴体に折り紙で切った手足がつけられており、その顔にはにっこりと笑った優しそうな表情が描かれていた。それを見た私は嬉しくなり、「すごいね、トミコちゃんのお人形、めっちゃかわいいね!」と声をかけた。

『自己を超えて』における「沈黙」の議論を読み想起されたのが以上のエピソードであった。このとき私は、ついトミコに折り方を指導しそうなことを反省し、私自身が自覚することなく、子どもに「正解」や「良さの基準」を押し付けていることがあるのだということを心に刻むこととなった。その意味で本エピソードは私自身の中に深く刻まれる重要なものとなったが、その後、意味づけられ、書き言葉として言語化されることのないものであった。

しかし、スタンディッシュの提示する「合理的-断定的思考様式」「受容的-応答的思考様式」「沈黙」「別の仕方での教育」にかかわる一連の議論を読む中で、再びこのエピソードが想起され、私自身の教師としての実践が問い直されることになった。これは、次なる実践に向けて、自らの〈沈黙〉という行為の意味を思考し、「別の仕方での教育」を志向することへと開かれた省察の過程である。以下では、エピソードの考察を『自己を超えて』における「沈黙」概念と対話しつつ行うことで、沈黙という教育実践を捉えなおしていく。

(2) 〈沈黙〉についての教師としての省察

エピソードの中で私は、「折り方を教えてほしい」という子どもの声に応答することに奔走していた。「ひな人形をつくる」という目的が明確である設定保育の時間に、そのような態度を取ることはある意味では当然の成り行きでもあったということができる。合理性の観点から考えれば、なるべく多くの子どもにスムーズに折り方を

教え、全員が「折り紙を折ることができた」という達成観を味わうことが、あらかじめ想定されたねらいであり、教育の成果であるということができるだろう。ここで「折り紙の正しい折り方」を教える教師としての私は「合理的-断定的思考様式」に基づき「交換のエコノミー」の内部で行為している状態にあったと言える。

このことは教師にとって否定されるべき事態ではないし、「全員が折り紙を折ることができる」という目的に向かって努力を傾けることはある種の正当性をもっている。しかし、私がトミコを指導しようとする声掛けをためらった瞬間には、「交換のエコノミー」とは異なる原理が働いていたように思われる。そして、この瞬間に私ためらい、自らの声掛けを止めることができたことは、私の教育実践にとって重要な意味を持つ出来事であった。そこには、教師としての目的を達成しようとする「合理的-断定的言語」使用を思いとどまり、「受容的-応答的言語」使用を導く何かがはたらいていたのである。

ここで教師の言語によって問い返されるのは、「私はこのときなぜ〈沈黙〉することができたのか」という省察である。教師が「沈黙」について問うとき、その問いは自らの教育実践としての〈沈黙〉と切り離すことができない。それは、「このとき私を〈沈黙〉させたものはなんだったのか」という問いと、「私はいかにして〈沈黙〉すべきか」という再実践へ向けた問いを必然的に含むことになる。

このような問いに対して、「沈黙を守ることは、聴くことにも関わっている。自分一人で引きこもるのではなく、自分自身を超えるものを受容するのである。」(p. 483)というスタンディッシュの主張は、重要な視点を提供する。「合理的-断定的思考様式」にとらわれた教師にとって、「どのように行為すべきか」という価値基準は、問い込まれることなく自己の内に閉鎖されている。このエピソードにおいて、私は「多くの子どもが折り紙を正しく折れること」という目的にとらわれ、その達成を最大化する「合理的-断定的言語」使用によって、子どもに「正しい」折り方を指示していた。しかし、ここでトミコの姿を見て自己と異なる価値基準によって行っている他者の存在に気づけたことは、トミコの独自の仕方での創造を否定することを直前で留まらせた。このとき自分自身とは異なる価値基準の受容が生じ、「他者を志向する／別の仕方での教育」の可能性が開かれたのだと考えることができるだろう。

(3) 〈沈黙〉と二つのエコノミーの交錯

ではここで、「私はこのときなぜ〈沈黙〉することができたのか」という先ほどの問いに対し、より具体的に「私が〈沈黙〉できたのは、トミコの集中した姿を受容したことによる」という説明を行なうことは、はたして適切であろうか。事後的に振り返ってみれば、確かに私の〈沈黙〉の契機はトミコの集中した姿に気づいたときにあった。この点から見れば先の説明は妥当なものであるように思える。そして、「子どもが集中しているときに邪魔をしないよう、そのようなとき、教師は〈沈黙〉すべきである」という結論を導くことも可能であろう。しかし、スタンディッシュが述べるような「沈黙」ということばに注意深く耳を澄ませば、そのような省察は表面的なものに留まっているように思われる。むしろ、教育哲学の言語にとって、このような仕方での応答は、二つのエコノミーの交錯を可能にする「沈黙」を、「正しい実践の仕方」という新たな構造の側に回収するものであり、「限界」を超える対話を導くものではない。

ここで「沈黙」概念と注意深く対話することによってもたらされるのは、「別の仕方」として記述される教育関係の質についての気づきである。〈沈黙〉とは教師である私にとって、自らの意志によって判断すべき実践的言語行為である。その意味では、〈沈黙〉の動因を明らかにして、実践の教訓をはじきだすことには意味がある。しかし、同時に、教育哲学の言語は「沈黙」が教師の意図を越えたものによって到来するものであることを、私に開示する。言い換えれば、私の〈沈黙〉は、喉まで出かかったことばを押しとどめる意志である一歩手前で、「他者」の到来を迎え入れる受容性によって可能になっているものであり、すべてを私の実践的意志に回収できるものではないということである。

ここでの「他者」は、教師が指導の対象として向かい合う「生徒」と異なり、教師の指導や発話を留まらせる声として到来するものである。したがって、たとえ教師の言語による省察が「トミコの集中した姿を受容すること」を〈沈黙〉の原因として導き出したとしても、ここで教育哲学の言語が語る「他者」はトミコの存在と重なりつつも、教師の記述的言語が届かない次元を残している。デリダが「不可能なものだけが到来しうる」(デリ

ダ, 2008) と述べるように、ここで到来している「他者」を私は語るができない。それは教師の理解という「主体としての権能」を超えて、絶対的なものとして到来する「他者」である。

このことをエピソードに即して考察してみれば、私は二重の存在として教育実践の中に身を置いていたと考えることができる。一つは生徒と向かい合う教師としての私、もう一つは到来する「他者」を迎え入れる一人の人間としての私である。本エピソードにおいて私は、「合理的-断定的言語」を行使する教師として生きつつ、「沈黙」の作用を通して「受容的-応答的」に「他者」に開かれた一人の人間として存在していたのではないか。

教師は合理的に「教育」を行うことへの責任を担う者であると同時に、「他者」へ応答する責任をもった者として子どもと向かい合っているのであり、潜在的に常に不確実な出来事にさらされている。そしてそのような「他者」を迎え入れることを通して生成する「別の仕方での教育」は、教師と生徒との関係を、私と「他者」との関係へと転換させ、教師を「教育」の外部へと導き出すものである。このような教師の生において、「二つのエコノミー」は交錯し、「閉ざされたエコノミー」を打ち破っていく「別の仕方での教育」への道が開かれるのである。

3. 二つの言語の対話を振り返って

(1) 教師の〈姿勢〉と「別の仕方での教育」

以上の考察を通して、教育哲学の言語と教師の言語の対話の一端が開かれた。「言語の限界」の思想に基づく教育哲学は、「教師はどう行為すべきか」について語りえなかった。しかし、それは「私はどう行為すべきか」という教師による応答を受けることによって、教師の教育行為についての省察を可能にするものであった。教師の言語による応答は、「私はいかにして〈沈黙〉すべきか」を省察しつつ、それが教師の意図を超えたものによって到来するものであることを明らかにした。沈黙の原因を特定することは不可能である。しかし、沈黙は「別の仕方での教育」を開く上で、探求されるべき重要な行為である。

以上の省察を得たうえで、「私はどう行為すべきか」という問いに、ひとりの教師として答えるのであれば、私にできるのは沈黙への道を開きうる〈姿勢〉を身につけることである。沈黙への道を、〈姿勢〉の形成として捉えることは、教育哲学の言語にとって沈黙を「合理的-断定的思考様式」に回収するものであると映るかもしれない。しかし、教師にとって、沈黙は次の実践へ向けた自らの行為と切り離して考えることのできないものである。本論文で考察された沈黙について、私はたとえそれが自らの意志と行為に還元不可能な次元をもつものであったとしても、今後の自らの教育実践の中で探求していくだろう。沈黙を技術として身につけることが不可能であることを認めつつ、それを追い求めること。それが沈黙への〈姿勢〉であり、「他者」に対する責務に応じようとすればするほど責務が深まっていく「完成主義」(p. 558) にもとづく探求である。私にとって、沈黙を可能にする〈姿勢〉は、教師として成長していく上で身につけるべきものである。

教師の生は、ただ生徒の学習を導くことに終始する限り、「閉ざされたエコノミー」の内にとどまることになるだろう。教師が「閉ざされたエコノミー」から抜け出ていくためには、それを越えた次元にある「過剰のエコノミー」について、少なくとも何らかの自覚を持つておく必要があり、その接点を志向する必要がある。しかし、そのためには「自己の権能を超える出来事が起こりうる」という認識をもつだけでは十分ではない。認識はあくまで自己の内側でなされるものであり、過剰な出来事を受け入れるのは、「私自身が無」になり、外部から到来する出来事に浸される身体である。私がここで述べる〈姿勢〉は、沈黙すべき出来事を受容することができる身体の有様と、そのような身体性を目指し教育実践の場に身を没すこと、その両者を指すものである。私が直観的に「トミコに声をかけてはならない」と判断したことは、「他者」の到来を受け入れる〈姿勢〉があって初めて可能になるものである。沈黙は教師が発話を踏みとどまる一歩手前で到来しているものであるが、踏みとどまる判断をするのはやはり教師である。沈黙は何の準備もなしに可能になるのではなく、沈黙を可能にする〈姿勢〉をもっておくことによって実現するのである。

教師が沈黙すべき瞬間は、「他者」の到来として、日常的教育実践の中に予測不可能な形で潜在している。そのような瞬間をつかむために私ができるのは、生徒と向き合う教師であるとともに、一人の人間として「他者」と出会うことに開かれておくことである。それは、教師として生きつつ、時に「教育」の外に出るという決意を

もって、不確実な出来事に耳を傾ける〈姿勢〉をもつことで体现される。〈姿勢〉の形成は、それが教師一人間という二重の生を生きる教育実践の中で探求されるからこそ、「閉ざされたエコノミー」に回収されることなく「別の仕方での教育」の可能性を開く条件となるのである。

(2) 本論文の言語の「限界」

ここまでスタンディッシュの教育哲学の言語に対して、教師の言語から対話を試みることによって、『自己を超えて』が提示する「沈黙」をより豊かな形で実践の中で応用していく可能性を検討してきた。そこから導かれたのは教師が沈黙へ向けて〈姿勢〉を形成することを目指す、終わりのなき探求としての教育実践であった。

教師の言語による応答と対話は、教育哲学の言語を実践的に解釈し、利用するということによって成り立たない。「解釈の差異は無制限ではなく、言語ゲームの内部で作動するものによって限界づけられる」(p. 335)のであって、教育実践にかかわる考察は、教育哲学の言語への応答という言語ゲームの内部で限界づけられるものである。スタンディッシュが「不快感」に身を没す決意をしたことと同様に、それを読む教師もまた、教育哲学のコンテクストに耳を傾けつつ応答するという形で、「不快感」をくぐり抜ける必要があるだろう。それは、困難な課題であるが、理論と実践の区別を越えた対話的な教育の探求の営みを生成するものである。

さらに、応答という様式は、一人称によってなされるものである点で、ひとつの「限界」をもつものである。本論文では“教師はどう行為すべきか”という問いを、“私はどう行為すべきか”という一人称の問いとして引き受け、応答したものである。〈姿勢〉の形成は、教師としての“私”が目指すべきものとして記述されたが、他の教師が同じように目指すべきであるということについて、私は語ることはできない。その意味で本論は、“他の教師がどうすべきか”について言及することができない「限界」をもっているものである。本論文での語りもまた、他の教師や研究者の応答を受けることによってのみ、その「限界」を超えていくことができるものである。私の行為は、はたして本当に「別の仕方での教育」を開くものだったのか。異なる言語の対話によってたどりついた沈黙の概念は、「別の仕方での教育」を志向する教育哲学者と教師に何らかの観点を提供するだろうか。応答が続いていくことによって、教育哲学の言語と教師の言語は、教育の探求の営みとしての教育学に欠かすことのできない声でありつづけるはずである。

註

- 1) スタンディッシュは、制約や欠落という否定的な意味を表わす概念として limitation を、私たちがそれを超えるものに向かって到達することができるという肯定的な意味を表わす概念として limit を用いており (p. 101)、訳者である齋藤は前者を「限度」、後者を「限界」と訳している。本論文で用いる用語もこれに準ずることとする。
- 2) このことはスタンディッシュ自身が教師としての生を実践していないことを示すものではない。一冊の本を「書く」ということは、用いる言語の様式を制限するということである。
- 3) スタンディッシュの概念としての「沈黙」と区別するため、以下では私自身の教育行為とかかわる概念としての〈沈黙〉に、〈〉を付す。

引用文献

- スタンディッシュ, P. (2012) 『自己を超えて——ウィトゲンシュタイン、ハイデガー、レヴィナスと言語の限界』法政大学出版局 (齋藤直子訳)
- デリダ, J. (2008) 『条件なき大学』月曜社 (西山雄二訳)

謝辞

本論文は、京都大学で2012年に開講された集中講義「国際教育研究フロンティアC」におけるロンドン大学教育研究所教授ポール・スタンディッシュ氏との議論、および、2013年に開催された「卓越した大学院拠点形成シンポジウム」に際しての臨床教育学講座内での議論に着想を得たものです。貴重な学びの機会をいただいたことに感謝いたします。

(やまもといつせい 京都大学大学院教育学研究科博士課程)